

“O lugar do livro nos modelos curriculares para a infância”

“The place of books in the curriculum models for the childhood education”

Amélia de Jesus G. Marchão
Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Portalegre

Resumo:

O livro é um DIREITO da criança.

Qual é o lugar do livro nos modelos curriculares para a Educação de infância?

Vamos considerar os modelos curriculares para a infância, destacando dois deles e, no âmbito da sua apresentação, ainda que sistematizada e em símile, realçar aspetos da organização do espaço e da gestão das atividades e do papel do profissional, considerando o lugar do livro na aprendizagem e desenvolvimento da criança à luz dos quadros curriculares destacados.

Abstract:

The book is a RIGHT of the child.

What is the place of books in the curricular models for the childhood education? We are going to consider two curricular models for the childhood education in its presentation, yet systematic and simile, to enhance aspects of space organization and management of activities and the role of professional, considering the place of books in learning and child development in accordance with the highlighted curricular frames.

*“Um livro, riacho, torrente e rio,
Umas páginas, em cascata,
Umas ideias, em rodopio,
Uns adultos, empolgados,
Umas crianças, encantadas,
E um desejo, ultrapassado,
Como a foz de um mar, imenso”*

(Rigolet, 2006, p. 6).

Nos últimos anos tem crescido a preocupação e a investigação sobre a educação de infância, particularizando-se essa preocupação e investigação, sobretudo, com a qualidade dos contextos e das práticas educativas desenvolvidas com as crianças mais novas – na faixa etária dos zero aos três e na faixa etária dos três anos à idade de ingresso na escolaridade obrigatória. Em Portugal os estudos têm recaído, fundamentalmente, sobre a educação na faixa etária correspondente à educação pré-escolar, considerada como a primeira etapa da educação básica.

Esta preocupação crescente e os processos de investigação desenvolvidos confirmam que contextos de qualidade e práticas educativas que enfocam a criança têm efeitos duradouros na pessoa em que a criança se transforma e, por consequência, nos contextos onde se opera a cidadania plena. Esses efeitos, mais ou menos duradouros, e como a investigação longitudinal nos diz, traduzem-se em ganhos de natureza pessoal que se projetam em diferentes âmbitos da vida social da criança, futura cidadã, e evidenciam:

- a) Características importantes para o sucesso no trabalho e nas relações pessoais e sociais, revelando-se na maior persistência e independência no desempenho das tarefas; na maior capacidade de vencer obstáculos e resolver problemas; em mais autoconfiança; e em mais capacidade para iniciar contatos com outros.
- b) Mais sucesso na vida pessoal e profissional (por exemplo, mais aspirações face ao emprego enquanto jovens adultos).
- c) Uma cidadania mais ativa e útil à sociedade.
- d) E uma entrada e desenvolvimento na vida académica, com maior facilidade nas aprendizagens mais formais/académicas e, portanto, no nível do sucesso alcançado na escola, revelando menos necessidade de apoio educativo, revelando maiores competências, índices de reprovação mais baixos e concluindo em maior percentagem a escolaridade obrigatória (Oliveira-Formosinho, 2007).

Estas linhas de preocupação e de investigação têm, como atrás dissemos, salientado a importância da qualidade dos contextos e das práticas educativas que aí

ocorrem e, é nesses âmbitos que gostaríamos de nos centrar, inscrevendo aí os objetivos desta intervenção – refletir o lugar dos livros nos modelos curriculares que, na hodiernidade e no contexto português, sustentam a prática pedagógica das educadoras e dos educadores de infância.

Vamos fazê-lo evidenciando os modelos curriculares para a infância, destacando dois deles e, no âmbito da sua apresentação, ainda que sistematizada e em símile, realçar aspetos da organização do espaço e da gestão das atividades e do papel do profissional, considerando o lugar do livro na aprendizagem e desenvolvimento da criança à luz dos quadros curriculares destacados.

Parece-nos, por isso, importante adiantar o que se entende por modelo curricular para a infância e, nesse sentido, adotamos a expressão de Marques (1999, p.149) que define um modelo como um conjunto organizado, articulado, coerente e lógico de *“métodos e técnicas de ensino, partindo de um quadro filosófico, psicológico e pedagógico comum que visa dar respostas às seguintes questões: como é que as crianças e os adolescentes aprendem? Porque é que devem aprender segundo determinadas metodologias? Aprender o quê, como e para quê?”*

Baseados nas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem e nas teorias sociais, os modelos curriculares constituem-se como orientadores para pensar, estruturar, planear, pôr em prática e avaliar o processo de ensino, no âmbito do qual o conhecimento prático da educadora não pode deixar de emergir e de o influenciar. Trata-se, assim, de um plano geral de organização da intervenção educativa que se traduz num auxiliar de aprendizagem de determinados conhecimentos, atitudes ou competências, que deve ser utilizado pelas educadoras e pelos educadores em função do conhecimento que têm sobre o contexto onde ocorre a sua ação bem como das crianças a quem essa ação se destina (Marchão, 2010). Nesse sentido, podemos entender que uma educadora/um educador deverá conhecer diferentes formas de estruturar, planear e fazer, para seleccionar ou articular os modelos curriculares em função de determinado objetivo, contexto e crianças, devendo o rigor de tal tarefa, assentar na sua atividade fundamentada e crítica.

Nas linhas da investigação atual, e no que à educação de infância diz respeito, consideramos as tendências curriculares e pedagógicas que não ignoram os direitos da

criança mas que a veem como competente, como ser participante e não como um ser em espera de participação (Oliveira-Formosinho, 2007). De uma forma resumida, esta forma de fazer pedagogia, por oposição às tendências transmissivas, distingue-se nos seus objetivos, nos seus conteúdos; nos seus métodos; nos seus materiais; nos seus processos de aprendizagem; nas suas etapas de aprendizagem e nas suas formas de avaliação.

Vejam-se, a partir do trabalho de Oliveira-Formosinho (op. cit.), essas destrições:

<i>Modo de fazer pedagógico transmissivo</i>		<i>Modo de fazer pedagógico participativo</i>
Objetivos	Adquirir capacidades pré-académicas/académicas Acelerar aprendizagens Compensar <i>deficits</i>	Promover o desenvolvimento Estruturar a experiência Envolver-se no processo de aprendizagem Construir as aprendizagens Dar significados às experiências Atuar com confiança
Conteúdos	Capacidades pré-académicas/académicas Persistência Linguagem adulta	Estruturas e esquemas internos mentais Conhecimento físico, matemático e social Metacognição Instrumentos culturais
Método	Centrado no professor Centrado na transmissão Centrado nos produtos	Aprendizagem pela descoberta Resolução de problemas Investigação
Materiais	Estruturados Utilização regulada por normas dadas pelo professor	Variados com utilização flexível Abertos à experimentação
Processo de aprendizagem	Mudança comportamental observável, realizada através do ensino	Jogo livre e atividades espontâneas Jogo educacional Construção ativa da realidade física e social
Etapas da aprendizagem	Simplex – complexo Concreto – abstrato	Períodos de aprendizagem e de desenvolvimento
Avaliação	Centrada nos produtos Comparação das realizações individuais com o que é norma	Centrada nos processos Centrada nos produtos e nos erros Centrada na criança individualmente Centrada no grupo/turma Reflexiva das aquisições e realizações

Figura 1: Modos de fazer pedagogia: características do processo de ensino aprendizagem (Adaptado de Oliveira-Formosinho, 2007)

Assim, no âmbito da pedagogia transmissiva para a educação de infância, de que lamentavelmente ainda encontramos muitos exemplos, assistimos por via da transmissão à passagem de um determinado património cultural de geração em geração, de indivíduo a indivíduo com um sentido acrítico. Neste sentido, o adulto seleciona um conjunto de saberes essenciais e imutáveis que, sob o seu olhar, considera serem fundamentais para que a criança seja educada e transmite-os enquanto elo de ligação entre esses património e a criança, usando um rumo transmissivo em que a criança é mera recetora.

Este adulto/educador vale-se, na sua ação diária, de materiais estruturados e apropriados à função transmissiva e recorre, quase sempre, a manuais, a fichas e cadernos de exercícios pré-escolares adquiridos no mercado, utilizando-os como principais atividades. Centrando em si a iniciativa, é o adulto que prescreve os objetivos e as tarefas e age verificando, corrigindo, reforçando, avaliando. A sua ação acrítica, reprodutora e transmissiva tende a anular a iniciativa da criança e a anular a sua capacidade de usar o pensamento de ordem superior ou inteligente, sendo-lhe negados direitos de participação e de decisão necessários à construção da sua identidade e cidadania.

Como salientam Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011, p. 100) “*este contexto reduz a riqueza das interações e relações adulto-criança e propicia a seleção precoce das crianças, cuja função respondente é apreciada sobretudo quando executa com prontidão e exatidão as tarefas reprodutivas que lhe são atribuídas e que cumprem a realização individual de normas referidas à idade*”.

Os seus objetivos acentuam uma visão pré-académica ou escolarizada e, como as autoras antes citadas referem, visam uma aceleração das aprendizagens da criança e uma compensação dos défices que se entendem como obstáculos à escolarização da criança. Acentuam-se, por isso, objetivos na ordem da compensação e da escolarização (Oliveira-Formosinho & Formosinho, op. cit.). O ponto de partida e de chegada é o objetivo, ou seja, o que se pretende que a criança aprenda, sendo este definido a longo, a médio e a curto prazo e, correspondendo, a uma orientação curricular do tipo instrumental, de cariz taylorista, em que o processo de ensino e de aprendizagem radica num conjunto de técnicas, de meios e de respostas normalizadas, uniformes e homogeneizadas, no que aos saberes e à cultura padrão diz respeito.

Na senda de tais modos de fazer pedagogia, assistimos, pois, a uma desvalorização das histórias de vida e da iniciativa da criança, dos saberes de que ela é portadora, e das suas já muitas competências, para afirmar quase em exclusivo o uso da memorização de conteúdos transmitidos num sentido unidirecional e no desenvolvimento de atividades apenas da iniciativa do adulto que, muitas vezes, se traduzem em rotina enfadonha e aniquilante de envolvimento e de *empowerment*. A crença de que as crianças, por serem pequenas, não sabem negociar, não sabem optar, ou

não são capazes de exprimir claramente as suas escolhas e desejos, é o lema do adulto que alimenta uma prática rotineira *“uma espécie de statu quo desprovido dos conceitos atuais de pedagogia ativa, que, no entanto, estes mesmos adultos defendem ao nível dos princípios que propõe!”* (Rigolet, 2006, p. 12).

Ao invés, as pedagogias participativas têm como objetivo o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho op. cit.). Acredita-se na competência da criança e que a mesma deve ter liberdade para participar plenamente do contexto onde vive diariamente. Nas palavras dos autores, acredita-se que a criança tem agência, inteligência e sensibilidade e a motivação para a aprendizagem resulta do interesse intrínseco da tarefa e das suas próprias motivações e interesses.

De forma oposta à pedagogia transmissiva, a pedagogia da participação pensa os intervenientes (crianças e adultos) como seres ativos que constroem o conhecimento participando no processo educativo. Pensa-os como seres competentes e *“com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura a que chamamos educação”* (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 19) e é por isso que o processo de escuta e o diálogo e a negociação se tornam a base da planificação da educadora/do educador com as crianças. Este modo de entender a planificação, como salienta Rigolet (2006), permite que as crianças, com a ajuda do adulto, em diálogo, tomem decisões, façam opções, selecionem materiais e recursos, repartam tarefas e responsabilidades, registem e sistematizem informação e criem referências e interações com a escrita.

A pedagogia da participação torna-se, assim, complexa mas desafiante e o quotidiano pedagógico constrói-se em contextos e ambientes ricos mas também complexos e em que se geram múltiplas possibilidades de construir conhecimentos e onde as múltiplas interações assumem diferentes direções, mas onde o processo de escuta permite que a criança cresça na sua autonomia, na sua individualidade e no seio do grupo.

Surge, por isso, a necessidade de construir contextos de desenvolvimento e de aprendizagem que permitam a manifestação do pensamento e das ideias e onde as atividades surjam para desafiar a iniciativa das crianças e que propiciem empenhamento intenso pois, tal como a investigação na educação de infância nos vem dizendo, a

criança para construir conhecimento “*necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação*” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 22).

A responsividade desse contexto, físico e social, diz respeito ao espaço, à arquitetura, mas também aos materiais e recursos e aos intervenientes; sobretudo diz respeito às oportunidades criadas através de estratégias diferenciadoras, mas promotoras de igualdade e de equidade, e que permitem que cada criança e adulto deem o melhor de si, mostrem as suas capacidades e competências e se impliquem de forma criativa e dinâmica, ativa e transdisciplinar. Nesse contexto, a criança é vista como pessoa com agência, “*não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola e da comunidade*” (op. cit., p. 27).

A centragem “no aprender” atribui um papel de relevo à criança, à colaboração entre pares e à colaboração da educadora/do educador, exigindo desta a plasticidade necessária para responder à heterogeneidade dos grupos de crianças em espaço dialógico de ensino e de aprendizagem e assim correspondendo às necessidades das crianças, ou seja, colocando-lhes desafios nas diferentes áreas de competência: pessoal, social, cognitiva e motora.

Enquadrados nestas formas de ver, estruturar e fazer pedagogia, estão alguns modelos curriculares praticados em Portugal, dos quais iremos, nesta conferência, nomear dois:

- o **Modelo High-Scope**, importado dos Estados Unidos e com uma base construtivista, evoluindo na atualidade em articulação com perspetivas socioconstrutivistas;
- e o **Modelo do Movimento da Escola Moderna Portuguesa** para a educação pré-escolar, com bases socioconstrutivistas.

Vamos então, no âmbito destes dois modelos situar o livro.

O currículo **High-Scope** assenta na ação e na reflexão sobre a ação a vários níveis:

- O nível da criança, o nível da educadora/do educador e da implicação destes na construção da ação educativa, centrando-se no desenvolvimento intelectual da criança.
- A opção pela aprendizagem ativa.
- O desenvolvimento dos processos subjacentes de pensamento como finalidade da educação.
- O desenvolvimento de uma rotina diária, com um ciclo de planeamento-trabalho-revisão.
- A criação de experiências-chave.
- E a concetualização do papel do adulto como menos diretivo e mais autonomizante da ação da criança (Hohmann & Weikart, 1997).

Atualmente, e decorrente da evolução do modelo, as iniciativas e as decisões cabem à criança e à educadora/ao educador, mas a ação do adulto nunca pode ser intrusiva à atividade da criança; não pode dirigi-la ou paralisá-la (Formosinho, 1996). Então, qual o papel da educadora/do educador no âmbito deste modelo? A sua grande atividade é anterior à atividade da criança - prepara-lhe o espaço e os materiais e os recursos bem como as experiências, permitindo que a criança tenha atividade auto iniciada. Quando a criança está em atividade, ao adulto compete-lhe observar e apoiar e, posteriormente, analisar o que observou e preparar novas propostas para a criança.

Neste quadro, a criança não é um mero recetor de informação e é necessário criar-lhe espaços de atividade auto iniciada e apoiada; é preciso criar-lhe oportunidades de experimentar com a realidade, de começar a pensar, construindo conhecimento. Objetiva-se, assim, a autonomia da criança, máxima do modelo curricular e, para isso são pensados:

- o ambiente físico;
- a rotina diária;
- a interação adulto-criança
- e a interação adulto-adulto.

Mas onde ficam os livros? Qual é o seu lugar no modelo High-Scope?

As salas das educadoras/dos educadores que seguem este modelo estão organizadas em áreas diferenciadas de atividade o que permite diferentes aprendizagens

curriculares. São essas áreas: casa; brinquedos; construção; música e movimento; arte; livros e escrita.



Figura 2: Áreas de Trabalho numa sala do Modelo High-Scope

Como nos diz Oliveira-Formosinho (1996), a organização em áreas, é indispensável para a vida em grupo e produz diferentes mensagens pedagógicas quotidianas e vivências e experiências em pluralidade – experiências de papéis sociais, relações interpessoais e estilos de interação. Ainda a mesma autora salienta que a criança que vai para a área da escrita e dos livros realiza aprendizagens na emergência da literacia.

Nesta área as crianças observam e leem livros, “*simulam leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam e escrevem as suas próprias histórias à sua maneira*” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 202). Aí podem ver livros e revistas sozinhas, com os amigos ou com um adulto que concordou em lhes ler em voz alta. As crianças podem representar ou recontar com as suas próprias palavras.

Esta área, designada de área da leitura e da escrita, deve localizar-se próxima de áreas de atividades artísticas para que as crianças possam usar, sempre que entendam,

diferentes materiais de escrita. Deve ficar longe das áreas de atividades de brincadeiras enérgicas e deve ser pensada para que as crianças se sentem junto de uma boa janela.

Nela devem ser integradas prateleiras baixas, expondo os livros pela capa e não pela lombada - livros comerciais, feitos pelas crianças, pelos adultos, revistas, álbuns de fotografias, apoios de histórias e materiais de escrita. São livros com ilustrações; são histórias e imagens mostrando pessoas de todas as raças, idades e capacidades; são histórias e livros de introdução à leitura; são histórias e imagens que reflitam experiências de famílias monoparentais e bi-parentais, intatas e alargadas.

No modelo curricular High-Scope entende-se que a *“literacia desenvolve-se de uma forma natural em sítios nos quais ler seja uma experiência agradável e próxima do ambiente familiar. Os materiais de escrever devem também estar disponíveis”* (Hohmann & Weikart, 1997, p. 204).

As experiências-chave relacionadas com esta área de interesse são, por exemplo:

- Falar com os outros sobre experiências com significado pessoal.
- Descrever objetos, acontecimentos, e relações.
- Tirar prazer da linguagem - ouvir histórias e poemas, inventar histórias e poemas, inventar histórias e versos.
- Escrever de várias formas - desenhar, garatujar, fazer as formas das letras, inventar ortografias, formas convencionais.
- Ler de várias formas - ler livros de histórias, sinais e símbolos, a sua própria escrita.
- Ditar histórias.

Em síntese, no modelo curricular High-Scope assume-se que:

- A função principal da linguagem é a de permitir a comunicação entre as pessoas.
- A linguagem e a literacia das crianças desenvolvem-se e não se pratica o *“ensino formal que leve as crianças a falar, ouvir, escrever ou ler”*, antes a *“linguagem e a literacia assumem-se como o resultado natural de um processo de maturação e de envolvimento ativo da criança no ambiente”* (op. cit., p. 525).

- A linguagem e a literacia desenvolvem-se por intermédio de interações.
- E os ambientes valorizadores da linguagem e da literacia são ativos e barulhentos – *“um local onde se espere que as crianças estejam caladas e só quase exclusivamente os adultos falem, é não apenas inibidor do desenvolvimento da linguagem das crianças, mas também lhes retira a possibilidade de exercerem a necessidade intrínseca de comunicar”* (op. cit., p. 526).

Passando agora a considerar o lugar dos livros no ambiente da **Escola Moderna Portuguesa para a educação pré-escolar**, começamos por considerar as origens socioconstrutivistas dele modelo, derivadas da influência de Vigotsky e de Bruner e o entendimento do espaço educativo como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.

Como diz Sérgio Niza (1996, p. 141) *“(...) os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural”*.

O contexto educativo é, assim, uma comunidade de partilha de experiências culturais e da vida real de cada um, bem como dos conhecimentos herdados pela História das Ciências e das Culturas que decorrem de três finalidades formativas:

- A iniciação às práticas democráticas.
- A reinstituição dos valores e das significações sociais.
- A reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1996).

Na prática deste modelo, organiza-se um sistema interativo de cooperação através do qual se constrói o conhecimento e, nesta perspetiva, a criança não pode ser encarada como um ser distante da sua família, da sua comunidade ou até do seu país e do seu tempo, sendo similarmente, parte integrante de um grupo que inclui outras crianças diferentes de si. Ela é ativa, competente, construtora e dinamizadora do seu próprio desenvolvimento. Também as educadoras/os educadores são ativos e provocam o conhecimento e o desenvolvimento da criança, organizando os processos de ensino e

de aprendizagem. Compete-lhe aceitar a criança, ouvi-la, valorizá-la e ajudá-la a integrar um grupo valorizando o individual num contexto coletivo.

A organização heterogénea dos grupos, de uma forma vertical, assume-se como um dos pressupostos do modelo, entendendo que esta é uma das vias para a garantia do direito à diferença e uma das vias para a interajuda e colaboração nas situações de aprendizagem e desenvolvimento. À organização vertical junta-se o princípio da livre expressão e valorização pública das experiências de vida, opiniões e ideias e o “*tempo lúdico da atividade exploratória das ideias, dos materiais ou dos documentos para que possa ocorrer a interrogação (...)*” (Niza, op. cit., p.146).

Na sala de atividades podemos identificar seis *áreas* básicas, distribuídas à volta da sala e de uma área central com diversas funções mas destinada ao trabalho coletivo. As áreas podem designar-se também por *oficinas* ou *ateliês*. São: o laboratório de ciências e experiências; a carpintaria e construções; as atividades plásticas e outras expressões artísticas; os brinquedos, jogos e ‘faz de conta’; a biblioteca e documentação; a oficina de escrita e reprodução. A saber:



Figura 3: *Áreas de trabalho numa sala do Modelo da Escola Moderna*

A biblioteca é um pequeno centro de documentação. Nela deve existir um tapete com almofadas onde as crianças se podem sentar para consultar documentos, livros e

revistas, trabalhos produzidos no âmbito de atividades e projetos desenvolvidos pelas crianças ou por crianças correspondentes de outros jardins de infância ou escolas.

Os documentos e os livros da biblioteca são usados como fonte de suporte e pesquisa para diferentes projetos do grupo e da educadora/do educador. Também é suporte para a área da escrita onde as crianças produzem e enunciam textos passados à escrita pelo adulto e onde as crianças fazem diferentes tentativas de pré-escrita e escrita. O ambiente geral deve ser agradável, estimulante e favorecedor da comunicação das crianças quer na vertente da oralidade, quer na vertente da reprodução escrita, ou na vertente da expressão por outras vias de comunicação - desenho, pintura,... .

Sempre o livro está acessível à curiosidade da criança, à sua necessidade de construir e reconstruir, e a biblioteca deve ser um território de emoções em que os sentidos e as inteligências, o tátil e o espiritual se fundem verdadeiramente (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Na biblioteca a criança sente-se acolhida, e é convidada a pensar, a sentir, “*para ler e escrever*”, para procurar informações para as suas atividades e para os seus projetos.

Crianças e adultos podem planificar e organizar a biblioteca e o seu funcionamento; podem escolher o local onde a mesma se irá situar, podem escolher os livros, escolher o mobiliário, tratar os livros (registá-los, selecioná-los por assunto, codificá-los, catalogar as prateleiras/expositores), criar normas e regras de funcionamento da biblioteca e de utilização dos livros (Marchão, 1991). Entre muitos outros, a biblioteca é um espaço onde a criança, individualmente ou em grupo, tem oportunidade de mergulhar e de se libertar nas páginas de um livro que lhe suscitem e promovam a sua imaginação e criatividade.

Em compêndio, e na congregação do lugar do livro nos dois modelos curriculares sumariamente apresentados, afirmamos que “*quando a escola cria o prazer do livro, ele faz-nos companhia nos sítios para onde vamos*” (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011), por isso as crianças precisam de ter o prazer de ouvir histórias e de consultar enciclopédias; de inventar histórias e textos e de pedir à educadora/ao educador que as escreva; de as ilustrar e de as expor na biblioteca ou nas paredes da sala. Esse prazer deve resultar das interações que se criam na sala e que tratam a

“escrita como um bem precioso” e que “criam andaimes para que a criança possa ser um leitor e um escritor” (op. cit., p. 45). Resulta também do critério da quantidade, da qualidade e da representatividade do material escrito que existe na sala e a que a criança pode aceder livremente (ou através da voz do adulto) e que, como sabemos, pode pré-estimular hábitos de leitura.

Na fase pré-escolar as crianças adquirem a literacia principalmente através da exploração por si próprias e através do apoio dos adultos e não através de práticas de ensino direto ou transmissivo. Estimular o interesse das crianças, como é apanágio nos modelos curriculares enunciados, não é esperar que as crianças demonstrem aptidão para a leitura, é antes apoiar a sua literacia emergente. É aceitar que a literacia emerge antes de a criança ser formalmente ensinada a ler; é aceitar que a literacia se define como um ato total de leitura e não meramente como descodificação; é dar relevo ao ponto de vista da criança e ao seu envolvimento ativo com os constructos da literacia emergente; é relevar o contexto social de aprendizagem da literacia.

Por estes motivos, as educadoras e os educadores precisam de criar oportunidades para as crianças explorarem atividades e acontecimentos de literacia, inserindo-as nas atividades do quotidiano numa perspetiva curricular transversal e global, apoiando a criança e guiando-a em novas atividades para que esta construa a sua autonomia como aprendente. Os adultos sabem que os livros, as histórias e as conversas entusiasмам as crianças na fase pré-escolar e através delas a “criança desenvolve-se como um pensador e um falante, de forma interativa” (Roldão, 1994, p. 139).

O livro não deve apenas ser introduzido na sala pela educadora/pelo educador apenas para ilustrar ou para motivar para um conteúdo, para um tema ou projeto. O livro deve sempre estar lá, deve ser possível aceder-lhe diariamente, como mais um recurso educativo-pedagógico a que a criança tem direito. O livro é, por isso, um DIREITO.

O desenvolvimento e a aprendizagem da criança ficarão muito pobres se apenas a educadora/o educador tiver o direito de escolher o livro que vai ler, se apenas a educadora/o educador levar o livro de casa e se for esta/este a determinar a hora e o local em que vai ler e as crianças vão ouvir. Não chega apenas ouvir ler dessa maneira, não chega apenas responder às questões que depois a educadora ou o educador lhe coloca sobre o livro que acabou de ler.

Sobre estas questões a colocar pelo adulto, importa considerar que o questionamento é uma estratégia de ensino amplamente utilizada e que consiste na sequência de questões expressamente concebidas, “*visando determinado(s) objetivo(s)/competência(s) de aprendizagem*” (Vieira & Vieira 2005, p. 45). Também o questionamento encoraja e desafia o pensamento e, por isso, a criança tem necessidade de se expressar e de descrever aquilo que vê, que ouve e em que pensa; a criança precisa de se habituar a que lhe façam perguntas e *necessita de tempo para pensar e refletir as suas respostas*.

Porém, descobrir um livro ou ouvir ler um livro é um momento que “pode ser único” e, rotineiramente, não precisa de ser sempre seguido pelas questões colocadas por um adulto. Elas são importantes em determinados momentos, no seguimento de um determinado projeto mas o adulto também deve deixar espaço para a exploração e leitura de um livro apenas pelo prazer ou gosto “de ouvir, de ver, de imaginar, de viver e de sonhar”.

O livro, na senda dos modelos curriculares sustentados nas pedagogias participativas, está lá na sala, está lá num local devidamente organizado, destacado e de livre acesso. Está lá para ser escolhido, folheado, “*lido*” pelas crianças quando, na emergência entre o tempo de brincar-trabalhar-avaliar, o livro permite descobrir o mundo, os sentimentos e as emoções e, nesses momentos, a criança sozinha, com os pares ou com o apoio da educadora o descobre e com ele sonha e fica mais rica (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

A interação com o livro não tem hora marcada, deve acontecer sempre que a criança quiser e o trabalho da educadora/do educador é apoiá-la nessa descoberta e como já antes dissemos (Marchão, 1991), o gostar de um livro depende da sua forma, do seu colorido, do seu conteúdo (texto e imagem), da oportunidade que a criança tem para o explorar, do incentivo dado pelo adulto e da oportunidade que o mesmo adulto dá à criança para caminhar através dele.

Bibliografia

- HOHMANN, M. & WEIKART, D. (1997). *“Educar a Criança”*. Lisboa, Fundação C. Gulbenkian.
- MARCHÃO, A. (1991). “Como Organizar a ‘Zona da Biblioteca’ no Jardim de Infância”. *Revista Aprender nº 13*, Escola Superior de Educação de Portalegre (p. 88 – p. 90). Em <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/91-revista-aprender-n-13>
- MARCHÃO, A. (2010). *“(Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Pensar”*. Aveiro, Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).
- MARCHÃO, A. (2012). *“No Jardim de Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico”*. Lisboa, Edições Colibri.
- MARQUES, R. (1999). *“Modelos Pedagógicos Atuais”*. Lisboa, Plátano Editora.
- NIZA, S. (1996). “O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa”. In, OLIVEIRA-OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (1996). *“Modelos Curriculares para a Educação de Infância”*. Porto, Porto Editora (p.137 – p.159).
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & ANDRADE, F. (2011). “O Espaço na Pedagogia-em-Participação”. In, OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (2011). *“O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação”*. Porto, Porto Editora (p. 9 – p. 69).
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & FORMOSINHO, J. (2011). “Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança”. In, OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (2011). *“O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação”*. Porto, Porto Editora (p. 97 – p. 117).
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007). “Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação”. In, OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O; KISHIMOTO, T. M. & PINAZZA, M. A. (2007). *“Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro”*. Porto Alegre, Artmed (p.13 - p.36).
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (1996). *“Modelos Curriculares para a Educação de Infância”*. Porto, Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (2011). *“O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação”*. Porto, Porto Editora.
- RIGOLET, S. (2006). “Reestruturar a Casinha: Um projeto transdisciplinar”. Porto, Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (1994). *“O Pensamento Concreto da Criança. Uma perspectiva a questionar no currículo”*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

SPODECK, B. & BROWN, P. (1996). “ Alternativas Curriculares na Educação de Infância: uma perspetiva histórica”. In, OLIVEIRA-OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (1996). *“Modelos Curriculares para a Educação de Infância”*. Porto, Porto Editora (p. 13 – p. 50).

VIEIRA, R. & VIEIRA, C. (2005). *“Estratégias de Ensino / Aprendizagem”*. Lisboa, Instituto Piaget.